Plaksina, O.I. (2022). Modern higher school: types of education and a complex of approaches to didactic interaction in it. *The Second Special Humanitarian Issue of Ukrainian Scientists. European Scientific e-Journal*, *3* (18), 86-96. Ostrava: Tuculart Edition. (in Ukrainian)
Плаксіна, О.І. (2022). Сучасний вищій навчальний заклад: типи навчання і комплекс підходів до дидактичної взаємодії в ньому. *The Second Special Humanitarian Issue of Ukrainian Scientists. European Scientific e-Journal*, *3* (18), 86-96. Ostrava: Tuculart Edition.

DOI: 10.47451/ped2022-04-04

The paper will be published in Crossref, ICI Copernicus, J-Gate, ISI, Academic Resource Index ResearchBib, Internet Archive, Google Scholar, eLibrary, Ukrainian National Library databases.

Oksana I. Plaksina, Candidate of Philosophical Sciences (PhD), Master's Degree in Higher School Pedagogy, Associate Professor, Department of Philosophy, Prydniprovska State Academy of Civil Engineering and Architecture, Dnipro, Ukraine. ORCID 0000-0003-2830-8229.

Modern higher school: types of education and a complex of approaches to didactic interaction in it

Abstract: Modern society is characterized by globalization, scientification and technicalisation of life, which also attracts in its orbit the sphere of higher education. At the same time, scientists note the urgent need for specialists with higher education who have a holistic training – taking into account the multidimensional space of all forms of social competences. Their preparation requires the improvement of didactic interaction and types of learning. Therefore, this study is actual, and the purpose of the article is to deep the knowledge about the optimization of higher education by introducing new approaches to didactic interaction and the corresponding types of learning. Methods of work are analysis, synthesis, observation, methods of typology, complementarity, logical, historical and comparative. The publication uses the works of didactics and specialists in higher school pedagogy: V.A. Kan-Kalik, T. Janek and L.V. Kondrashova, A.I. Kuzminsky, M.M. Fitsula and others, philosophers M. Buber, M.S. Kagan, O.N. Leontiev, S.L. Rubinstein and J. Huizinga. The new scientific results are received: the essence of didactic interaction and types of learning in higher education was determined; an array of five approaches to didactic interaction in the university is defined, which implements the subject-subject participation of teachers and students in the course of learning – personality-oriented, task, dialogic, simulation-game and competence-creative approaches; their content is revealed and it is established which demonstrations of learning is each of the approaches.

Keywords: higher school, didactic interaction, types of learning in higher school, approach to didactic interaction in higher school.

Оксана Іванівна Плаксіна, магістр за спеціальністю «педагогіка вищої школи», кандидат філософських наук, доцент кафедри, Кафедра філософії, ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва і архітектури», Дніпро, Україна. ORCID 0000-0003-2830-8229.

Сучасний вищій навчальний заклад: типи навчання і комплекс підходів до дидактичної взаємодії в ньому

Анотація: Сучасному соціуму властиві глобалізація, сцієнтизація та технізація життя, що залучають до своєї орбіти і сферу вищої освіти. При цьому вчені відзначають назрілу потребу у фахівцях з вищою освітою, які мають цілісну підготовку – з урахуванням багатовимірного простору всіх форм соціальної компетентності. Підготовка їх потребує вдосконалення дидактичної взаємодії та

типів навчання. Тому це дослідження є актуальним, і мета його – поглибити знання про оптимізацію навчання у вищій школі шляхом впровадження нових підходів до дидактичної взаємодії та відповідних їм типів навчання. Методами роботи є аналіз, синтез, спостереження, методи типологізації, компліментарності, логічний, історичний, компаративний. У публікації використані праці дидактів і спеціалістів з педагогіки вищої школи: В.А. Кан-Каліка, Т. Янека та Л.В. Кондрашової, А.І. Кузьмінського, М.М. Фіцули й ін., філософів М. Бубера, М.С. Кагана, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та Й. Хейзінги. Отримано нові наукові результати: визначено сутність дидактичної взаємодії та типів навчання у ВНЗ; виділено масив з п'яти підходів до дидактичної взаємодії у ВНЗ, що реалізує суб'єкт-суб'єктну співучасть викладача та студентів у ході навчання, – особистісно-орієнтований, задачний, діалогічний, імітаційно-ігровий та компетентнісно-креативний; розкрито їх зміст та встановлено, проявами яких типів навчання є кожен із підходів.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, дидактична взаємодія, типи навчання у вищому навчальному закладі, підхід до дидактичної взаємодії у вищому навчальному закладі.

Вступ

Актуальність. Сучасний соціум відрізняється низкою характерних рис, таких як

1) прискорення ритму життя, динамізація соціальних процесів;
2) формування «Людини Транснаціональної» (Є. Суліма) – головного суб'єкта постіндустріального світу, що мислить універсальними планетарними категоріями і пов'язує свої інтереси не тільки з державою, а й зі світовою спільнотою загалом;
3) сцієнтизація та технізація життєдіяльності, її переповнення інформацією.

Ці процеси залучають до своєї орбіти багато сфер суспільства, зокрема і сферу освіти, а в її складі – вищий навчальний заклад (далі – ВНЗ). При цьому нині все більше вчених відзначають назрілу потребу у фахівцях, які ефективно впливають на суспільний розвиток і мають цілісну підготовку – «з урахуванням не лише спеціальної професійної освіти, а й багатовимірного простору всіх форм соціальної компетентності» (*Шабанова, 2014:6*). Підготовка як фахівців такого класу, так і їхніх викладачів потребує постійних багатосторонніх досліджень (*Плаксина, 2016*) вищої та середньої шкіл й вдосконалення дидактичної взаємодії та типів навчання. Тому це дослідження є актуальним, і мета його – поглибити знання про оптимізацію навчання у вищій школі шляхом впровадження сучасних підходів до дидактичної взаємодії та відповідних їм типів навчання.

Досягнення мети вимагало вирішення наступних завдань:

1) уточнити сутність дидактичної взаємодії у вищому навчальному закладі;
2) окреслити типи навчання у вищій школі і виявити представленість дидактичної взаємодії в них;
3) виділити сучасні підходи до дидактичної взаємодії у ВНЗ, що повноцінно її реалізують, розкрити їх зміст та визначити зв'язок між даними підходами і типами навчання у вищій школі.

Основні методи роботи базуються на діалектичному і діяльнісному міждисциплінарних підходах і включають в себе аналіз і синтез, спостереження, методи типологізації, компліментарності, логічний, історичний, компаративний.

У публікації використовувалися твори класиків психології О.М. Леонтьєва і С.Л. Рубінштейна, роботи дидактів та фахівців у галузі педагогіки вищої школи: О.І. Долгой,

В.А. Кан-Каліка, Т. Янека, К. Шєдової, З. Шаламунов та Л.В. Кондрашової, А.І. Кузьмінського, В.Л. Ортинського, Р.С. Піонової, М.М. Фіцули, а також наукові праці філософів М.М. Бахтіна, М. Бубера, М.С. Кагана, Й. Хейзінги.

Сутність дидактичної взаємодії

Зазначені у вступі риси сучасності спричиняють кардинальні зрушення в освіті, зокрема – вищій. Наприклад, чеський професор Т. Янек міркує про нову культуру викладання та навчання, яка, на його думку, спирається на теоретичну базу ідей педагогічного, психологічного та дидактичного конструктивізму. Цю культуру відрізняє конструктивне, активне, самостійне, мотивоване та цілісне навчання; навчання без тиску на досягнуті результати, при зростаючій мірі незалежності учнів від викладачів. У центрі уваги тут – когнітивна активізація учнів, індивідуалізація процесу навчання, застосування автентичних завдань навчання, генеративне вирішення проблем, вербалізація процесу вирішення завдань, підтримка метакогнітивних процесів (*Janik, 2013*). Дослідник О. Долгая зазначає той факт, що «…переорієнтація всього процесу навчання на розвиток критичного, творчого, аналітичного мислення у учнів визнається одним з головних завдань сучасної освіти вченими Чехії, Польщі, Словаччини, Хорватії та інших східноєвропейських країн» (*Долгая, 2020:44*) (тут і далі переклад цитованих першоджерел українською мовою мій. – О.П.). І, додамо, багато в чому забезпечується запровадженням нових підходів до дидактичної взаємодії та відповідних їм типів навчання, особливості яких ми уточнимо далі.

Взаємодія є, насамперед, філософської категорією, що відображає «процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого». Це «вид безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення ... Властивості об'єкта можуть проявитися і бути пізнані тільки у взаємодії з іншими об'єктами» (*Аверинцев та ин., 1989:89*). За О. Леонтьєвим, взаємодія притаманна неживій і живій природі, а «життя є процес особливої взаємодії особливим способом організованих тіл» (*Леонтьев, 1983:160*). Чим складніше організація «тіл», тим складніше взаємодія. У всіх формах взаємодії вплив об'єктів одного на інший призводить до змін їх.

У живій природі, і особливо в соціальній формі руху матерії при взаємодії людей в наявності активність двох сторін, хоча ступінь прояву її різна. Розрізняють ініціативну активність і реактивну залежно від агента дії або її суб'єкта в процесі діяльності. Ініціативна активність може бути тою, що перетворює, створює або руйнує. Реактивній позиції того, на кого впливають, теж притаманна активність: прийняття або неприйняття впливу, організації відповідного впливу, протистояння небажаному впливу або участі у спільних діях. Реактивність означає відповідну, викликану активність, тобто стосовно самої дії активності її суб'єкт завжди активний. У той же час ініціативна сторона взаємодії завжди починає дію, ініціює її, інший агент взаємодії – відповідає на цю ініціативу своїми діями. Причому, обидва агенти активні в тих діях, діяльності, які здійснюються. Вони обидва є суб'єктами взаємодії (*Кондрашова, 2011:91*).

Дане ключове положення проявилося в трактуванні вузівського навчання низкою українських авторів. М. Фіцула представляє навчання як сукупність двох взаємопов'язаних,

але самостійних видів діяльності – викладача і студента (або навчальної діяльності): «у процесі навчання у вищій школі беруть участь два діючі суб'єкти – викладачі і студенти» (*Фіцула, 2010:116*), Л. Кондрашова бачить дидактичну взаємодію саме як суб'єкт-суб'єктну (*Кондрашова, 2011:93*), а у Ю. Шабанової фігурує «розвиток студента і цілеспрямованого процесу розгортання суб'єкт-суб'єктної взаємодії полісуб'єктів» (*Шабанова, 2014:100*).

Звідси випливає те, що навчання у ВНЗ має забезпечувати умови, які дозволили б кожному, кого навчають проявляти властиву йому від природи активність, самостійність у навчанні та спілкуванні. Не суб'єкт і об'єкт складають дидактичну взаємодію вищої школи, а саме суб'єкт-суб'єктна спів-участь викладача і студентів у навчальному процесі. Щодо вагомості дидактичної взаємодії в навчанні В. Кан-Калік вважав, що «справжній педагогічний процес виникає в той момент, коли створюється ситуація педагогічної взаємодії і ситуація педагогічного перетворення людини. Якщо реальної взаємодії і реального перетворення немає, то немає і самого педагогічного процесу» (*Кан-Калик та Никандров, 1990:21*). Закономірність же, яка характерна за С. Рубінштейном, для шкільного навчання, проявляється і у практиці ВНЗ, а саме: «Для того, щоб учні по-справжньому включилися в роботу, потрібно, щоб завдання, які перед ними ставляться в ході навчальної діяльності, були не тільки прийняті, тобто щоб вони набули значимість для учня і знайшли, таким чином, відгук і опорну точку в його переживаннях» (*Рубинштейн, 2002:66*).

Таким чином, суть дидактичної взаємодії полягає у співпаданні спрямувань дій викладача і студентів: в тому, що викладач не просто висуває деякі педагогічні цілі, але домагається того, щоб студенти поставлені цілі внутрішньо прийняли. Досить важливою в дидактичній взаємодії є позиція студента як активного суб'єкта власної діяльності і здатність його до самоврядування, саморозвитку, самоствердження (*Кондрашова, 2011:93*). Тож, не всякий дидактичний процес у ВНЗ є дидактичною взаємодією, є процеси з переважанням дидактичного впливу на студентів.

Типи навчання у ВНЗ

Враховуючи наведені вище положення, проаналізуємо виділені вченими типи навчання у ВНЗ крізь призму дидактичної взаємодії. Так, А. Кузьмінський визначає тип навчання як спосіб і особливості організації розумової діяльності людини в процесі пізнання. Виходячи з характеру діяльності педагога, особливостей заучування матеріалу студентами, їх репродуктивної діяльності та застосування знань на практиці, український вчений фіксує в історичному ракурсі чотири типи навчання: догматичне, пояснювально-ілюстративне, проблемне і модульне. В. Ортинський додає до них ще програмоване (*Кузьмінський, 2005*; *Ортинський, 2009:142-148*). За словами цих авторів, в ході першого типу навчання «студенти засвоюють знання без усвідомлення і розуміння і майже дослівно відтворюють завчене; від студентів не потребують застосування знань на практиці» і не створюється «умов для розвитку інтелектуального потенціалу особистості». Другий тип навчання мав свою специфіку, але в цілому «стояв на заваді залучення студентів в активну самостійну пізнавальну діяльність і розвитку інтелектуальних можливостей особистості, оволодінню методами самостійного пізнання» (*Ортинський, 2009:143*). Отже, спираючись на доводи самих авторів, які виділили дані типи навчання, зафіксуємо: в обох типах

навчання, догматичному і пояснювально-ілюстративному, немає ключової характеристики дидактичної взаємодії – суб'єктності того, хто навчається, тому вони не є дидактичною взаємодією.

Р. Піонова класифікує сім типів сучасного навчання: традиційний, проблемний, програмований, алгоритмічний, диференційний, модульний і контекстний (*Пионова, 2002*). В них теж не у всіх домінує суб'єктність студентів. Як зазначає дослідниця, традиційне навчання націлене на те, «щоб озброїти студентів системою міцних наукових знань, умінь і навичок, при цьому опора робилася на ... тверде заучування, запам'ятовування готових знань», що свідчить про переважання позиції об'єкта, яку займає студент, над позицією суб'єкта. Програмоване навчання реалізує навчальну програму, «в якій матеріал концентрується невеликими дозами або «кроками», прогнозується кінцевий результат, визначаються засоби для його досягнення», «воно більше сприяє формуванню умінь». Алгоритмічне навчання спирається на алгоритм, це «жорстка схема виконання практичних та пізнавальних завдань, які належать до одного й того ж класу. В алгоритмі містяться точні вказівки про послідовність дій або операцій, тобто ... модель ... вирішення завдань» (*Пионова, 2002*). У цих двох типах навчання студенти поєднують позиції об'єкта і суб'єкта, об'єктність того, хто навчається, проявляється, на нашу думку, у використанні зразків, шаблонів пізнавальних засобів і операцій. Тому традиційний, програмований і алгоритмічний типи навчання, описані Р. Піоновою, не є повноцінною дидактичною взаємодією.

Таким чином, проведений нами аналіз свідчить, що із запропонованих педагогічними дослідниками типів навчання у вищій школі догматичний і пояснювально-ілюстративний не є дидактичною взаємодією, а традиційний, програмований і алгоритмічний типи навчання представляють цю взаємодію частково, не повністю. Відповідно, ті, що залишилися типи навчання – проблемний, модульний, диференційний і контекстний – тяжіють, належать до дидактичної взаємодії. В якій мірі – стане ясніше після розкриття змісту сучасних підходів до дидактичної взаємодії.

Сучасні підходи до дидактичної взаємодії у ВНЗ

У публікації (*Плаксіна, 2019*) ми прийшли до висновку, що серед ряду українських авторів лише система Л. Кондрашової пропонує підходи саме до дидактичної взаємодії у ВНЗ. Поняття «підхід» вона трактує як спрямованість на ті чи інші аспекти пізнання майбутнього фахівця, професійного становлення його особистості. Проаналізувавши запропоновані Л. Кондрашовою сім підходів до дидактичної взаємодії у ВНЗ (особистісно-орієнтований та особистісно-діяльнісний, змістовно-процесуальний, задачний, діалогічний, імітаційно-ігровий та компетентнісно-креативний підходи) (*Кондрашова, 2011:112-171*), ми обґрунтували і довели той факт, що п'ять з них повноцінно реалізують дану взаємодію в навчальному процесі вищої школи:

1) особистісно-орієнтований,
2) задачний,
3) діалогічний,
4) імітаційно-ігровий,
5) компетентнісно-креативний.

Надамо власне бачення наповненості і проявів кожного з них.

Особистісно-орієнтований підхід проявляється, наприклад, у поділі студентів за рівнем психологічної та практичної готовності до самостійної роботи та пропозиції їм завдань різного рівня складності. Студентам, які мають низький рівень пізнавальної самостійності, пропонуються посильні завдання:

- вивчити самостійно те чи інше питання, тему і відповісти, використовуючи конспект;
- виконати зазначені розрахунки за заданим алгоритмом;
- виконати зазначені завдання за даним зразком.

Студентам середнього рівня розвитку самостійності даються завдання іншого типу:

- підготувати реферати, доповіді, повідомлення, огляди бібліографічних джерел;
- опрацювати першоджерела.

Для студентів з розвиненими здібностями передбачаються:

- виконання завдань і задач підвищеного рівня складності;
- підготовка творчих робіт і проектів, у тому числі мультимедійних презентацій, портфоліо та ін.

Пізнавальні інтереси завдання стимулює їх зв'язок з майбутньою професією. На нашу думку, даний підхід виступає проявом диференційного типу навчання (виділеного Р. Піоновою) згідно етимології його назви (від лат. differentia – «відмінність» – поділ, розведення процесів або явищ на складові частини); обидва вони оптимізують навчання у ВНЗ.

Задачний підхід до дидактичної взаємодії у вищій школі має прихильників більше (*Кондрашова, 2011:12-171*; *Ортинський, 2009:144-146*), ніж противників, які заперечують саме поняття «задача» в українській мові. Задачі мають тривале, розгалужене застосування в педагогіці і середньої, і вищої школи. Серед них виділяють ординарні = звичайні і проблемні = творчі. Саме на використанні других акцентовано сучасне навчання у ВНЗ, і безпосередньо наявна характеристика проблемності. Тобто, цим підходом представлений проблемний тип навчання.

Вчені єдині в тому, що навчити вирішенню конкретних творчих задач не можна, але, навчаючи, можна розвивати ті якості особистості, які сприяють вирішенню творчих задач. Можна розширити коло інтересів і освоєних діяльностей, навчити раціональним прийомам мислення, що сприяє усвідомленню сутності і особливостей розв'язуваної творчої задачі. Нарешті, можна навчати типовим процедурам виявлення тих чи інших особливостей і протиріч, типовим прийомам усунення певних протиріч. Свого часу (1959 р.) угорський вчений Д. Пойа роз'яснив ключові моменти навчання дітей і дорослих розв'язанню задач; Г.С. Альтшуллер розробляв алгоритм винаходу і наукової теорії рішення винахідницьких задач (*Альтшуллер, 1986*). Досвід же численних шкіл винахідництва, керованих ним і його послідовниками, довів, що вчити винахідництву можна. Все це підтверджує внесок в оптимізацію навчання у ВНЗ, що робиться задачним підходом.

Великі можливості активізації мислення студентів містить *діалогічний підхід* до навчання у ВНЗ. Він протистоїть монологічному навчанню, переважання якого призводить до неготовності випускників вищої школи діяти в практичних ситуаціях. Діалогічний підхід

до навчання був реалізований Сократом в питально-відповідному способі знаходження істини, бесідах і суперечках, які вели «спонукаючий» (вчитель) і «визначаючий» (учень). Істина і знання не передаються учневі в готовому однозначному вигляді, а «прояснюються» у свідомості учасників діалогу. Завдання вчителя Сократ бачив у «наведенні» співрозмовника (студента) на шлях розкриття змісту понять, усвідомлення проблеми та шляхів її вирішення. Відзначимо, що наявна в цьому підході характеристика проблемності репрезентує його як прояв проблемного типу навчання.

У літературі діалог розглядають багатогранно: як спосіб пізнання, пошуку істини (Сократ, Платон); спосіб самосвідомості і самопізнання людини (Ф. Шлейєрмахер), засіб духовного єднання і просвітлення людей (К. Ясперс, М. Бубер). М. Бубер виділяє три сфери, що реалізують генералізований діалогічний зв'язок між Я і Ти, всі вони скріплені єдиною основою – взаємністю і обопільністю буття учасників (*Бубер, 1993:61*). На думку М. Кагана, «у діалозі кожне повідомлення (послання) розраховане на його інтерпретацію співрозмовником і повернення в такому переломленому, збагаченому, інтерпретованому вигляді для подальшої аналогічної обробки іншим партнером і т.д.» (*Каган, 1988:148*). Згідно М. Бахтіну, «Саме... емоційно-вольовий зв'язок (спрямованість) взаємного співбуття «Я» і «Іншого» відрізняє діалог від інших форм навчання. Тільки в діалозі особистість знаходить своє розуміння, яке переходить у взаєморозуміння» (*Бахтин, 1986:56*). Тим самим діалог дозволяє проникнути у внутрішній світ особистості, врахувати одиничне, неповторне в навчальному процесі, дати імпульс смислотворчості і авторству.

Основою діалогічного навчання є заняття-діалог. Дослідники виділяють такі його особливості: наявність гіпотез, питань, проблем, які характеризують позицію учня; образи-питання розхитують стереотипні уявлення і створюють наочні образи-протиріччя, парадокс, – стимулюють нестандартне мислення студентів; образи-питання розвивають творчу уяву, вміння бачити в звичайному явищі незвичайне; дотримання рівності в думках, діях, рішеннях, висновках викладача і студентів; актуальність навчальної проблеми і для студента, і для викладача, що сприяє знаходженню студентами власного її вирішення (*Кондрашова, 2011:150*). В розробку цього підходу зробили внесок чеські вчені К. Шедова і З. Шаламунов, дослідивши діалогове навчання в літературній освіті як одну із форм реалізації продуктивної культури викладання і навчання, що ініціює та підтримує зміни (*Šedova ma Šalamounov, 2016*). Тож, діалогічний підхід до дидактичної взаємодії, як і попередні підходи, є корисним для ефективності й оптимізації навчання у ВНЗ.

Імітаційно-ігровий підхід до дидактичної взаємодії студентів і викладача базується на моделюванні імітаційно-ігрових ситуацій, які активізують не тільки інформаційну, а й процесуальну сторони навчання, об'єднують в собі безпосередню участь студентів у діяльності професійної спрямованості, та ігрові форми її реалізації.

Філософ Й. Хейзінга розкрив комплекс оригінальних ознак гри:

- «гра як вільна дія» (*Хёйзинга, 1997:27*);
- «існування заодно суворої визначеності і справжньої свободи» (*Хёйзинга, 1997:40*);
- «відсторонення повсякденного життя» грою (*Хёйзинга, 1997:31*);
- гра ««розігрується»: в ній є рух вперед і назад...»; іще в грі важливе місце займає напруга – «свідчення невпевненості, але і наявність шансу» (*Хёйзинга, 1997:29*);

- «радість, нерозривно пов'язана з грою, супроводжується не тільки напругою, але і підйомом» (*Хёйзинга, 1997:39*);
- люди грають «заради задоволення і відпочинку» (*Хёйзинга, 1997:37*);
- задовольняють в ході гри «потребу в разючому» (*Хёйзинга, 1997:40*).

Гра «прикрашає життя, заповнює його і як така робиться необхідною», «вона необхідна суспільству в силу укладеного в ній сенсу, в силу свого значення, своєї виразної цінності, … духовних і соціальних зв'язків, які вона породжує, – … як культурна функція. Вона задовольняє ідеалам індивідуального самовираження – і суспільного життя. Вона розташовується в сфері більш піднесеної, ніж строго біологічна» (*Хёйзинга, 1997:28*).

Вищенаведені ознаки гри висвітлюють її важливу характеристику – контекстність – з наголосом на другому значенні терміну «контекст», який означає:

1) закінчену в смисловому відношенні частину тексту;
2) ситуацію, в якій відбувається конкретне спілкування.

Тож, в грі наявні самовираження, імпульси творчих ходів, виборів, переваг і тому вона є найважливішим засобом розвитку людини.

І той же Й. Хейзінґа, докладно розглянувши ігрову форму навчальної справи, встановив: «Вся діяльність середньовічного університету одягалася в ігрові форми. … диспути, цей неодмінний спосіб усного спілкування ученої братії, ... університетські церемонії, звичай групуватися в nationes, розкол за напрямками … – всі ці явища так чи інакше виявляються в сфері змагання і дії ігрових правил» (*Хёйзинга, 1997:152*). В силу викладеного вище, гра корисна також у розвитку і становленні студента як фахівця-професіонала, і зараз ділові ігри міцно увійшли в арсенал форм навчання вищої школи.

Отже, імітаційно-ігровий підхід до дидактичної взаємодії є проявом контекстного типу навчання. Він активізує взаємодію студентів (адже грати – значить контактувати з іншими) і їх самореалізацію, в якій відбуваються самонаснага, самоперевірка, самовизначення, самоствердження і самореабілітація. Гра в навчальному процесі надає студентам свободу дій, і в наслідувальні дії вона вносить щось своє, що робить ефективнішим і оптимальнішим навчання у вищій школі.

Компетентнісно-креативний підхід ґрунтується на поняттях «компетенція», «компетентність» та структурі професійної компетентності майбутнього фахівця. Перший термін визначається як «добра обізнаність з чим-небудь» (*Бусел, 2005:560*). Другий термін у загальноєвропейському проекті «Tuning educational structures in Europe» включає в себе «знання і розуміння (теоретичні знання), знання як діяти (практичне і оперативне застосування знань до конкретної ситуації), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті)» («Competences … are understood as including knowledge and understanding (theoretical knowledge), knowledge of how to act (practical and operational application of knowledge to a specific situation), knowledge of how to be (values as an integral part of the way of perception and living with others in a social context)») (*Tuning educational structures in Europe. Final Report. Pilot Project – Phase 1, 2003:69*). Структура ж професійної компетентності майбутнього фахівця згідно К. Лебедєвій охоплює чотири взаємопов'язаних компоненти: когнітивний, діяльнісно-операційний, дослідно-коригуючий і особистісно-творчий (*Лебедєва, 2020:49*). А. Пашков виділяє в професійній компетентності фахівця будь-якого профілю ряд компетенцій: практичну,

психологічну, інформаційну, соціальну, комунікативну, екологічну, валеологічну. Причому, в соціальну включаються вміння брати на себе відповідальність за прийняті рішення (як особисті, так і колективні); конструктивно вирішувати конфлікти; продуктивно взаємодіяти з представниками інших культур тощо) (*Белозерцев та ин., 2004:34-35*).

Виходячи з викладеного вище, компетентнісно-креативний підхід до дидактичної взаємодії у ВНЗ створює умови, в яких у студентів формується сплав знань, креативних дій і способів їх застосування для вирішення професійних проблем у зв'язку з оволодінням новими технологіями, методиками і видами професійної діяльності. Цей підхід переставляє акценти з предметно-змістовного аспекту на компетенції і творчі здібності майбутнього фахівця, і ще змінює характер навчання на користь прояву інтуїції, імпровізації, прагнення і здатності до рефлексії, передбачення. Вважаємо, що тут представлені контекстний і проблемний типи навчання. В поєднанні з компетентнісно-креативним підходом вони теж оптимізують навчання у вищій школі.

Таким чином, виокремлено масив із п'яти підходів до дидактичної взаємодії у ВНЗ, що реалізує саме суб'єкт-суб'єктну спів-участь викладача і студентів в ході навчання, – особистісно-орієнтований, задачний, діалогічний, імітаційно-ігровий і компетентнісно-креативний. Викладено наше власне трактування їх змісту і показано, проявами яких типів навчання (як мінімум, одного) є кожен з них. Розглянуті підходи до дидактичної взаємодії у вищій школі взаємодоповнюють один одного, і віддача від них оптимальніше тоді, коли вони працюють не від випадку до випадку, а складають комплекс, є системою.

Дискусія

Зазначимо, що тема, винесена в заголовок даної публікації, актуальна не тільки для сьогодення. В центрі уваги дослідження, представленого цією статтею, знаходяться:

1) типи навчання у сучасному ВНЗ;
2) підходи до дидактичної взаємодії в ньому.

Обидва феномени входять до складу галузі педагогіки вищої школи і мають в ній особливий статус. Це базово-загальні, наріжні, «наскрізні» реалії і в педагогіці, і, зокрема, в дидактиці вищої школи, на зразок таких об'ємних, фундаментальних реалій з галузі філософії як світ, матерія і дух (ідеальне), рух, простір, час, розвиток. Тому й інтерес до них та вивчення їх мають тривалий характер, є постійними.

Досвід автора у розробці зазначеної проблеми дозволяє рекомендувати в якості перспективних напрямків теми наступні:

- розгорнуте дослідження модульного типу навчання як повноцінної дидактичної взаємодії;
- поєднання репрезентованих підходів до дидактичної взаємодії для викладання різних дисциплін у ВНЗ (наприклад, вища математика, філософія, іноземна мова та ін.);
- межі застосування й «питома вага» цих підходів для студентів різних освітніх рівнів навчання (бакалавр, магістр).

Висновок

Таким чином, мету даної роботи досягнуто, отримано нові знання про оптимізацію

навчання у ВНЗ шляхом запровадження нових підходів до дидактичної взаємодії та відповідних їм типів навчання.

Обґрунтовано такі наукові результати. Встановлено, що не суб'єкт та об'єкт становлять дидактичну взаємодію у вищій школі; сутність останньої полягає саме в суб'єкт-суб'єктній спів-участі викладача та студентів у ході навчання. Тому не всякий дидактичний процес у ВНЗ є дидактичною взаємодією.

Проведений аналіз запропонованих типів навчання у ВНЗ свідчить про те, що догматичний та пояснювально-ілюстративний типи не є дидактичною взаємодією, а традиційний, програмований та алгоритмічний типи її представляють частково. Проблемний, диференціальний й контекстний типи навчання виступають дидактичною взаємодією. Модульний підхід в якості останньої потребує окремого дослідження. Виділено масив із п'яти підходів до дидактичної взаємодії у ВНЗ, що реалізує якраз суб'єкт-суб'єктну спів-участь викладача та студентів у навчанні, – особистісно-орієнтований, задачний, діалогічний, імітаційно-ігровий та компетентнісно-креативний. Дано авторське трактування їх змісту та встановлено, проявами яких типів навчання є кожен із них. Застосування цих підходів, як було показано, включає різнобічну активність студентів – вони виявляють ініціативу, діють не за шаблоном, – виступають саме суб'єктами, що результується в оптимізації навчання у вищій школі та зростанні його ефективності.

Список джерел інформації:

Аверинцев, С.С., Араб-Оглы, Э.А., Ильичев, Л.Ф. и др. (ред.) (1989). *Философский энциклопедический словарь*. 2-е изд. Москва: Советская энциклопедия. (російськ.)

Альтшуллер, Г.С. (1986). *Найти идею: (Введение в ТРИЗ)*. Новосибирск. (російськ.)

Бахтин, М.М. (1986). Философия поступка. *Философия и социологическая наука и техника. Ежегодник. 1984 -1985*. Москва: Наука. (російськ.)

Белозерцев, Е.П., Гонеев, А.Д., Пашков, А.Г. и др. (ред.) (2004). *Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* (2004). Москва: «Академия». (російськ.)

Бубер, М. (1993). *Я и Ты*. Москва: Высшая школа. (російськ.)

Бусел, В.Т. (ред.) (2005). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун.

Долгая, О.И. (2020). Новая культура обучения в изменяющемся мире в Чехии и других странах Восточной Европы. *Проблемы современного образования, 4,* 43-50. (російськ.)

Каган, М.С. (1988). *Мир общения: Проблема межубъектных отношений*. Москва: Политиздат. (російськ.)

Кан-Калик, В.А., Никандров, Н.Д. (1990). *Педагогическое творчество*. Москва: Педагогика. (російськ.)

Кондрашова, Л.В. (2011). *Основы дидактики высшей школы: учебно-методическое пособие*. Херсон: ХНТУ. (російськ.)

Кузьмінський, А.І. (2005). *Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник.* Київ: Знання.

Лебедєва, К.О. (2020). *Формування професійної компетентності майбутніх інженерів радіотехнічних спеціальностей на засадах ресурсного підходу.* Дис. … доктора філософії зі спец. 015 «Професійна освіта». Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Леонтьев, А.Н. (1983). *Избранные психологические произведения: в 2-х томах. Том 1.* Москва: Педагогика. (російськ.)

Ортинський, В.Л. (2009). *Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]*. Київ: Центр учбової літератури.

Пионова, Р.С. (2002). *Педагогика высшей школы: Учеб. пособие.* Минск: Университетское. (російськ.)

Плаксина, О.И. (2016). Интегративные функции феномена образования и их влияние на устойчивое развитие современного общества. *Науково-теоретичний альманах «Грані», 138*(10), 10-18. Днепр: Издательство «Грани». (російськ.)

Плаксіна, О.І. (2019). Сучасні підходи до дидактичної взаємодії у вищій школі. *Людина віртуальна: нові горизонти: збірник наукових праць / за заг. ред. д. філос. н. Журби М.А.,* 64-70. Монреаль: СРМ «ASF».

Рубинштейн, С.Л. (2002). *Основы общей психологии.* Санкт-Петербург: Питер. (російськ.)

Фіцула, М.М. (2010). *Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., доп.* Київ: Академвидав.

Хёйзинга, Й. (1997). *Homo Ludens; Статьи по истории культуры*. Москва: Прогресс – Традиция. (російськ.)

Шабанова, Ю.О. (2014). *Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури.* Дніпропетровськ: НГУ.

Janik, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivni kulture vyucovani a uceni. *Pedagogicka orientace, 23, 5,* 634-663. (чеськ.)

Šedova, K., Šalamounov, Z. (2016) Dialogicke vyucovani jako realizace produktivni kultury vyucovani a uceni v literarni vychove: jak iniciovat a udrzet zmenu. *ORBIS SCHOLAE, 2*(10), 47-69. (чеськ.)

Tuning educational structures in Europe. Final Report. Pilot Project – Phase 1 (2003). Edited by Julia Gonzales & Robert Wagenaar. University of Deusto, University of Groningen. Retrieved March 31, 2022 from http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf (англійськ.)